



HAL
open science

Co-construire des habiletés partenariales pour la prise en compte des besoins particuliers des élèves chez des enseignants novices

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Elvire Gaime

► To cite this version:

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Elvire Gaime. Co-construire des habiletés partenariales pour la prise en compte des besoins particuliers des élèves chez des enseignants novices. Portelance, L.; Martineau, S.; Mukamurera, J. Favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants, Presses Universitaires du Québec, 2014, 978-2-7605-4039-2. hal-01122773

HAL Id: hal-01122773

<https://hal.science/hal-01122773v1>

Submitted on 4 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Co-construire des habiletés partenariales pour la prise en compte des besoins particuliers des élèves chez des enseignants novices.

Corinne MERINI, Serge THOMAZET, Elvire GAIME

Enseignants-chercheurs Laboratoire ACTé

Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, ACTé, BP 10448, F-63000

CLERMONT-FERRAND, France.

Les grands organismes internationaux comme l'UNESCO (2000, 2009) ou la Commission Européenne (1996) incitent les Etats à faire évoluer leurs réponses éducatives ordinaires pour une meilleure prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment par le développement d'une école que nombre d'entre eux qualifient d'« inclusive ». L'école inclusive suppose des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques pour rendre possible une scolarité optimale à tous les élèves, quels que soient leurs besoins.

Cette perspective inclusive conduit donc par un changement de paradigme (Thomazet, 2008) et se démarque ainsi des pratiques intégratives qui font porter la majorité de l'effort d'adaptation aux élèves, et non aux établissements. Ce changement de paradigme devrait conduire l'école à un double processus d'adaptation et de normalisation : d'une part une adaptation aux publics à besoins particuliers et, d'autre part une incorporation de ces adaptations dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Ainsi, l'école inclusive ne peut se limiter à être une intégration poussée, qui ne laisserait aux élèves qu'une alternative : s'adapter à la classe ordinaire ou être orienté dans une structure spécialisée.

On le comprend aisément, le passage de l'intégration à l'école inclusive a été rendu nécessaire par la volonté de scolariser en milieu ordinaire les élèves dont les difficultés ou le handicap ne permettent pas l'acquisition des connaissances ordinaires dans les mêmes conditions de temps et d'organisation que les autres élèves. L'accueil de ces élèves nécessite, au-delà de la classe, une organisation différente de l'école. Il nécessite aussi l'intervention de professionnels multiples : éducateurs, ergothérapeutes, médecins, orthophonistes..., pour répondre à des besoins multiples, médicaux, scolaires et éducatifs.

Dans ce contexte, la littérature scientifique internationale souligne l'importance du partenariat en particulier avec les parents (Chatelanat, 2003; Dale, 1996; Deslandes, 2006;

Epstein, 2001; Guerdan, Bouchard, & Mercier, 2002; Hornby, 2002; Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006; Turnbull, Summers, & Brotherson, 1984). Pour autant, c'est plus dans le sens d'un mouvement idéologique prônant un modèle d'action que dans l'exploration des pratiques manifestes, le plus souvent d'ailleurs, en réduisant qui plus est la notion de partenariat à un travail conjoint Ecole/parents dans un flou conceptuel associant la notion de partenariat à des formes de délégation ou de sous-traitance.

La capacité des professionnels à collaborer pour une meilleure scolarité de tous les élèves au sein de l'école ordinaire à partir de pratiques manifestes reste un champ d'étude relativement inexploré. Dans ce contexte, cet article vise d'une part à identifier les habiletés partenariales nécessaires à ce travail collectif et d'autre part à montrer en quoi une plateforme ressource (Néopass@ction) peut être favorable à une co-construction source de développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

1. Problématisation du travail

1.1 L'école inclusive : un « objet frontière »

Cette adaptation de l'école à des élèves présentant des besoins complexes à la fois scolaires, éducatifs, médicaux et rééducatifs, positionne notre champ scientifique l'école inclusive aux confins de différents univers sociaux (classe ordinaire, dispositifs spécialisés, soins...) le partenariat étant l'outil qui, dans ce contexte permet de construire des dispositifs singuliers dans un contexte spécifique respectueux d'une action globale et systémique. L'école inclusive, ainsi située, apparaît comme un « objet-frontière » au sens de Trompette & Vinck (2009) c'est-à-dire ayant une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes ». A ce titre l'école inclusive prend forme dans les interactions qu'entretiennent différents systèmes et peut être conçue comme un processus dépendant de phénomènes distaux et proximaux modélisables à partir du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979 voir schéma 1).

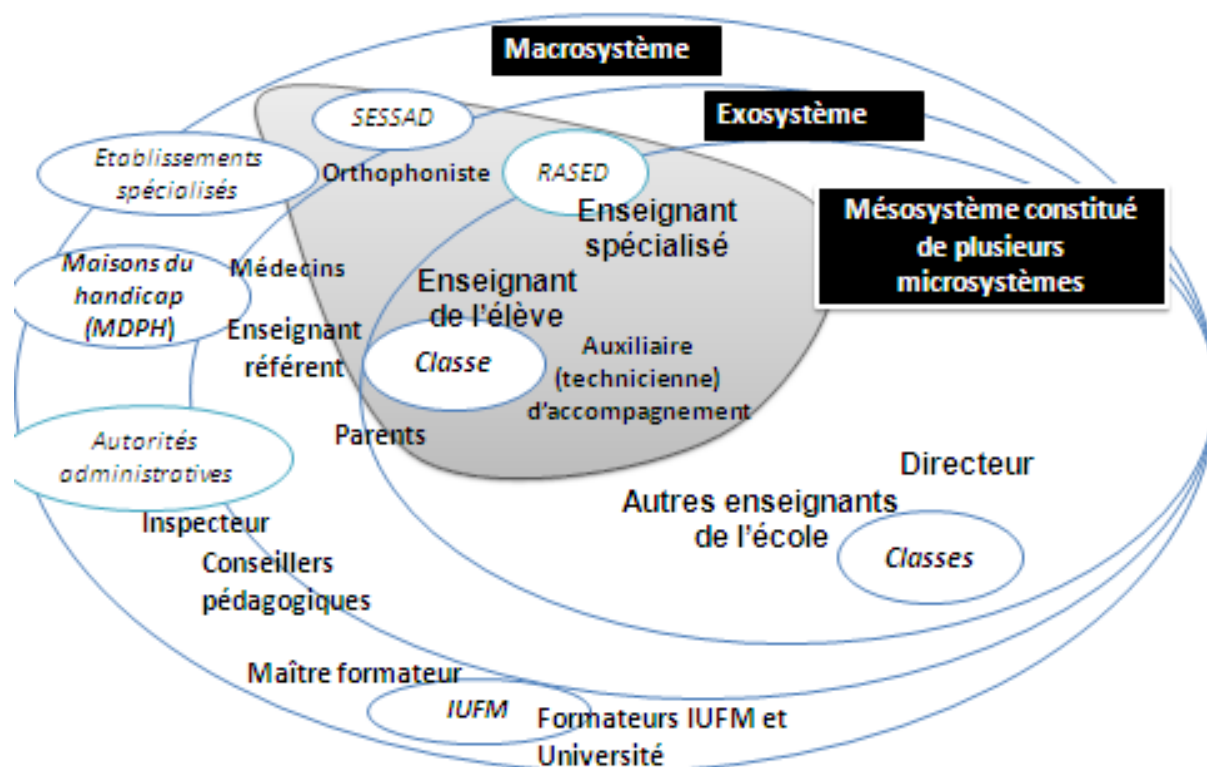


Figure 1_: Exemple d'espace collaboratif en situation d'école inclusive à partir du modèle de Brofenbrenner (1979)

Des microsystèmes comme la classe, le regroupement d'adaptation, la politique d'école menée par la direction, ou les structures périscolaires comme la cantine, entrent en relation entre eux pour constituer le mésosystème scolaire. Ce mésosystème est lui-même en interaction avec les exosystèmes que sont les familles, les services médico-sociaux, ou les équipes de circonscription, mais sont aussi en relation avec le macro système encadrant les deux précédents par les structures réglementaires (prescription primaire) ou formatives comme les établissements de formation qui, eux, induisent une prescription secondaire. Mais aussi les structures de financement (MDPH)¹ ou décisionnelles (autorités scolaires, médicales...). La nature et la position de cet « objet-frontière » qu'est l'école inclusive impose aux acteurs de collaborer c'est-à-dire d'échanger pour s'informer, voire de travailler en partenariat (Mérini, 1999) c'est-à-dire de négocier des plans d'action conjoints. Ainsi, une

¹ Maison Départementale des Personnes Handicapées, cette structure administrative instruit les dossiers des personnes à besoins particuliers pour décider des moyens qui leur seront attribués en termes de compensation, par exemple l'attribution d'un assistant vie scolaire (AVS), prise en charge des déplacement de l'enfant en taxi pour se rendre dans les structures de soin etc.

famille, des professionnels de l'enseignement spécialisé ou du soin et l'enseignant de l'élève peuvent être en relation pour construire un système d'action spécifique répondant aux besoins particuliers de l'élève de manière ponctuelle ou plus pérenne. La nature et la situation particulière de l'école inclusive aux frontières de différents univers posent un certain nombre de problèmes scientifiques. Le premier est sans doute celui des niveaux de granularité dont l'étude doit être rendue possible par les structures théoriques adoptées. Elles doivent, en effet, permettre d'identifier les relations existant entre les micros systèmes et les exos ou macros systèmes et donc un réglage de la distance focale d'observation. Le second problème est celui de l'explicitation et de la visibilité de l'école inclusive puisque les frontières de l'action ne correspondent pas à celles d'une organisation, elle se présente, en effet, comme une nébuleuse aux contours évolutifs, plus ou moins formels et plus ou moins explicites, ce qui pose des problèmes de modélisation interpellant à la fois le champ de la recherche et celui de la formation.

1.2 L'école inclusive et le travail collectif dans la formation des enseignants : des impossibilités

Il existe, comme nous venons de le voir, une forte dépendance entre la prise en compte des besoins particuliers de l'élève et le contexte de celle-ci, et si le travail collectif des acteurs peut apparaître comme une réponse pertinente c'est avant tout que cette réponse est à la fois systémique (au sens où acteurs, systèmes et activité entrent en interrelations), et complexe au sens où ces éléments sont en interdépendance, au sens où le mouvement d'un d'entre eux modifie la configuration du système dans son ensemble (Le Moigne, 1990).

La formation des enseignants en France est, elle, organisée sur le modèle de l'école c'est-à-dire dans une double logique : par catégories de disciplines, d'activité (cours, TD, stage etc.), d'acteurs (les formateurs, les formés, les professionnels, les chercheurs) et de problèmes professionnels (la maternelle, le CP, les élèves en difficulté, les liaisons maternelle/CP, CM2/6^{ème} etc.) et par classe d'âge avec des clivages majeurs comme enseignement primaire/enseignement secondaire ou formation initiale/formation continue. Dans le contexte des élèves à besoins particuliers il n'y a, par ailleurs, rien de surprenant à ce que la formation, à l'image du reste des dispositifs de l'action sanitaire et sociale, soit organisée selon une logique catégorielle (les problèmes sont catégorisés), verticale (des structures sont construites en réponse à des problèmes) et sectorielle (la structuration se fait en fonction de l'origine des problèmes) (Lafore, 2009). Cette organisation conduit à la

cohabitation dans le champ de l' « adaptation scolaire » d'un nombre incalculable de dispositifs qui se superposent à la manière d'un millefeuilles (Félix, Saujat, & Combes, 2012).

Ces découpages amènent à une organisation segmentée et le plus souvent individuelle du travail en formation, organisation impropre aux caractéristiques de l'école inclusive et du travail collectif qui, rappelons-le, sont complexe et systémiques. Dans la logique usuelle on pourrait penser ajouter des contenus de formation sur les thèmes de l'école inclusive ou du travail collectif mais les temps de formation sont saturés. D'autre part, si on veut réellement obtenir un changement de répertoire d'action dans la mise en œuvre de l'école inclusive il faut pouvoir travailler les dimensions complexes et systémiques qui se traitent avant tout dans l'expérience de situations proches du « réel » du métier ou tout au moins dans des situations qui drainent avec elles les interdépendances évoquées plus haut.

2. Situation de l'étude, cadre théorique et méthodologie

2.1 Contexte de l'étude et démarche.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) comme mode d'approche des pratiques collaboratives prenant en compte les besoins particuliers de certains élèves. Cette méthodologie de recherche partenariale unissant univers professionnel et univers de la recherche; autorise une forte sensibilité du travail de recherche au contexte professionnel. Dans notre travail, les visées épistémiques et transformatives sont indissolublement liées. Notons que la visée transformative² est aussi un *outil* constitutif de notre méthodologie : c'est en permettant aux professionnels de faire évoluer leur métier que nous pouvons l'observer. La recherche-intervention est aussi un moyen de créer un climat de confiance avec les professionnels pour obtenir à la fois des données les plus « authentiques » possible (au début du travail de recherche), et préserver les jeux de reconnaissance des professionnels autour des interprétations construites par les chercheurs (en fin de travail). La recherche-intervention par son ancrage fort dans un contexte professionnel spécifié (ici un département français, le Jura) permet enfin des retours formatifs auprès des professionnels et de leurs cadres.

Le choix de travailler avec des enseignants novices de l'enseignement primaire est lié, d'une part à la spécificité de la plateforme Néopass@ction dont l'objet est de travailler pour et avec des enseignants débutants, ce qui pour la recherche a constitué une opportunité à la fois matérielle et scientifique. Ce choix présente aussi un intérêt épistémique car il accentue, la possibilité de percevoir les éléments saillants du métier dans les hésitations, les difficultés, les

² Qui se traduit par la réalisation d'un outil dans le cadre du dispositif Néopass@ction (www.neo.ens-lyon.fr)

incidents etc. menant à une sorte d'effet loupe. C'est par ailleurs, l'occasion pour les novices auxquels la plateforme s'adresse de générer un processus de reconnaissance de soi au travail, étape empathique indispensable à la réflexion et au questionnement qui suivent.

Comprendre les logiques des différents univers sociaux de l'école inclusive et les interactions qui constituent l'activité collaborative des enseignants débutants nous amène à caractériser notre approche de manière générale par son fondement épistémologique que nous voulons multiréférentiel (Ardoino, 1993) afin de prendre en compte la diversité des référentialisations non pour les additionner, ou même les articuler mais pour les confronter et témoigner des différences afin de voir en quoi, dans la négociation, elles produisent des déplacements. Notre unité d'analyse renvoie à ce que nous avons développé ci-dessus au travers du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), notre unité d'observation, elle, est située au niveau de la décision. Nous faisons expliciter, analyser, discuter les décisions dans un protocole méthodologique pluriel pour saisir les tensions qui s'instaurent dans cette zone d'inter-métiers. La variation de granularité de notre unité d'observation, entre micro et méso système du modèle écologique de Bronfenbrenner nous amène à analyser la décision du point de vue des stratégies collectives dans une logique sociologique mais aussi de l'analyse de l'activité collaboratives et les transformations des métiers.

2.2 Cadre d'analyse et méthodologie

Nous utilisons le grain de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) pour identifier et repérer les pratiques collaboratives peu visibles et les stratégies qui leurs sont associées. Il nous permet de repérer les situations professionnelles et les formes de pouvoir à partir desquelles on peut explorer l'activité collaborative des acteurs. Dans le prolongement de ce repérage, la sociologie de la décision (Jamous, 1969; Sfez, 1981) permet la lecture de leurs stratégies, la décision étant conçue comme le moment cristallisateur où des intentions, des possibles et des obstacles entrent en résonance. Porter un regard critique sur ce moment nous permet de repérer le positionnement des acteurs dans le système et les rapports de force et d'intentions qui peuvent se développer. Cette analyse est aussi mise en relation avec une approche d'ordre psychologique, de grain plus fin, sur le travail et les personnes au travail (Leplat & Hoc, 1983) qui nous a donné accès à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux effets identitaires dans la construction du métier.

Ces cadres d'analyse combinés partagent l'idée que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier amène les acteurs à gérer des situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas de mettre en

application des prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) et leurs situations de travail. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994). L'appui sur la sociologie de la décision, suppose des acteurs libres, dans un contexte historiquement situé (Sfez, 1981). Tout comme la psychologie ergonomique, elle nous amène à considérer des sujets engagés dans un processus de changement.

Notre méthodologie est menée selon une description par étagement dynamique pour laquelle plusieurs prises de données se superposent. Trois situations de classe avec des élèves à besoins particuliers concernant quatre maîtres et maîtresses débutants ont été filmées. Cette première rétention de données constitue le support des autoconfrontations simples et croisées de ces quatre maîtres. Cette phase constitue la rétention secondaire de données (S. Leblanc, 2012) appartenant aux professionnels eux-mêmes et qui a permis aux chercheurs d'identifier les premières tensions de l'activité collaborative afin de les reverser aux débats collectifs menés avec des enseignants spécialisés, des conseillers pédagogiques, un maître formateur, des membres d'un Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile (SESSAD), des parents, en groupes homogènes (une même catégorie d'acteurs) et hétérogènes (un représentant de chaque catégorie) qui constitue la rétention tertiaire.

3. Résultats

Prendre en compte les besoins particuliers des élèves et travailler collectivement renvoie pour un novice à quatre grandes catégories de difficulté, tout d'abord celle de la perception des besoins des élèves, puis celle des différentes formes d'aide qui entrent en tension, celle liée au travail collectif et enfin le rapport aux parents.

3.1 La perception des besoins de l'élève un dilemme : difficulté de l'élève / difficulté du maître

Dès les premières autoconfrontations, il est apparu que la difficulté des élèves engendrait une situation difficile pour le maître qui est partagé entre son pilotage de classe et la prise en compte de quelques élèves à besoins particuliers. Les novices ressentent la difficulté de leurs élèves au travers de leur propre souffrance à ne pouvoir faire avancer le cours de classe, ce qui marque qu'ils ont une perception non conceptualisée de cette difficulté rendant impossible une traduction en termes de besoins. Cette souffrance professionnelle les amène à ne pas pouvoir reconnaître faire partie d'un problème qu'ils rejettent sur les contenus

d'enseignement les imaginant trop difficiles, ou qu'ils traduisent dans les supposés problèmes psychologique ou sociaux de l'élève, voire dans l'absence d'accompagnement des parents etc.

Indépendamment de ces explications causales externes, les enseignants observés dénoncent un manque d'outils et de connaissances relatives à la difficulté pour reconnaître les problèmes et situer les besoins, ainsi qu'un manque d'expérience ou de temps pour penser la difficulté.

3.2 Des formes d'aide traduisant des tensions de préoccupations

D'une manière générale, les aides apportées aux élèves sont invisibles entre collègues et entre partenaires car elles sont peu formalisées, font l'objet de peu d'échanges professionnels ou d'élaborations communes.

Les formes d'aide identifiées varient de l'aide directe « domestique » en classe, au recours aux dispositifs formels d'aide personnalisée et/ou spécialisée par le recours au Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (RASED)³, ou les assistants de vie scolaire (AVS). Ces formes ont le plus souvent été d'ailleurs travaillées et présentées en formation. Les aides directes, visent quelquefois le pilotage de la réponse juste ou la répétition des apprentissages, mais elles peuvent aussi se traduire par des différenciations de tâches, de niveaux d'exigence, de modes de regroupement ou d'espace. Cette double manière de penser les aides semble pouvoir être associée à deux styles typiques (Leblanc, Serres, Durand, & Ria, 2006) d'enseignement, l'un orienté par des préoccupations d'excellence, l'autre par la réussite de tous y compris les élèves en difficulté.

³Ce réseau est constitué de psychologues scolaires, de maîtres E (enseignants chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique) et de maîtres G (enseignants chargés de l'aide spécialisée à dominante rééducative et comportementale)

	Enseignement style « élèves savants »	Enseignement style « élèves réussissant »
Caractérisation du style	Enseignement très fidèle aux programmes et à la prescription. Centration sur les savoirs à acquérir Aides sont conçues comme des prothèses	Enseignement orienté par la réussite des élèves. Centration sur les élèves. Distanciation vis à vis des programmes.
Type d'aide mis en place	Aide personnalisée Aide spécialisée Devoirs (parents répétiteurs)	Diminution des niveaux d'exigence Aménagements du groupe, du temps, des formes évaluatives du matériel ou des charges de travail

Tableau 1. Deux styles typiques d'enseignement

3.3 Le travail collectif et les novices

Si les aides sont invisibles, le travail collectif semble, lui, transparent. Ce pan de travail est éloigné de la représentation que les enseignants se font de leur métier qui reste encore essentiellement orienté par le geste d'enseignement. Travailler avec l'autre est une réalité de fait, pour les enseignants experts en particulier, mais qui n'apparaît qu'après que les problèmes rencontrés dans le pilotage de la classe et de l'acte d'enseigner soient dépassés. Le recours à l'autre pour les novices est essentiellement une manière de soulager la souffrance que la difficulté de leurs élèves engendre. Les échanges entre deux portes, de manière informelle, leurs permettent de se rassurer ou de prendre de l'information pour comprendre cette difficulté. Démunis pour y répondre ils passent la main à des collègues plus qualifiés ou spécialisés dans des formes de sous-traitance qui écartent l'élève du cours de classe et leur facilite la tâche. Ils arrivent parfois à échanger avec les collègues ayant eu l'élève auparavant, ou avec les collègues spécialisés pour construire de nouvelles réponses sous formes d'aide. Le temps du partenariat est celui d'un plan d'action collectif négocié et semble être le fait d'enseignants plus expérimentés.

3.4 Les parents et les novices

Les novices se sentent professionnellement démunis pour rencontrer les parents (manque d'outils pour évaluer correctement la difficulté des élèves, manque de maîtrise des problèmes, peur des parents...) Pour autant, il est permis de s'interroger si derrière ces arguments il ne s'agit pas d'une question d'identité professionnelle encore peu ancrée qui fait qu'ils ne « s'autorisent » pas à agir hors de ce qu'ils considèrent leur espace de légitimité professionnelle : la classe. La rencontre des parents semble les effrayer sauf à demander à ces

derniers d'être des « répétiteurs » des leçons faites en classe (les parents se devraient alors d'appliquer des consignes voire des méthodes pédagogiques qui ne leur sont pas explicitées ni dans leurs intentions ni dans leurs modalités), ou à les ignorer. Ils déclarent se sentir fragilisés dans une relation duelle avec les parents qui peut tourner à la mise en cause de leur professionnalisme (Auduc, 2007) voire tourner à l'affrontement (Benasayag & Del Rey, 2012). Des experts (enseignants spécialisés), lorsqu'ils sont amenés à analyser leurs pratiques (tel que nous l'avons fait par exemple dans Merini, Ponté, & Thomazet, 2011) montrent que la présence d'un tiers médiateur (directeur, enseignant spécialisé...) pourrait être une réponse au problème en ce qu'elle permet de trianguler (Bowen, 1996) les échanges et de déplacer les regards posés sur la difficulté (Gayet, 1999), mais ces habiletés à collaborer ne font pas partie de leur répertoire d'action.

4. Discussion

La plateforme Néopass@ction rassemble des vidéos des situations professionnelles ordinaires, en ce sens c'est un artefact (Rabardel, 1995) qui permet aux novices de se reconnaître dans les difficultés et les propos de leurs collègues. Cette situation « miroir » et les débats collectifs qu'elle suscite les amène à se reconnaître, à confronter des interprétations ou des pratiques, à se confronter à d'autres, d'échanger des idées, des pratiques. Ils le font à partir des commentaires d'enseignants plus experts et de chercheurs qui commentent les situations ordinaires de classe et les difficultés que les novices décrivent sous l'œil des formateurs qui utilisent la plateforme comme artefact de formation provoquant ainsi de nouvelles controverses dans le groupe de formés.

4.1 Un processus de formation non modélisant

Le processus à l'œuvre peut être décrit comme une reconnaissance de soi au travail pour, dans les controverses qui se mettent en place autour des vidéos, découvrir « l'épaisseur » du métier et aller au-delà de son répertoire de possibles « Mais le métier est aussi adressé à quelqu'un pour pouvoir prendre sens, tout en étant transpersonnel, c'est à dire pouvoir évoluer si on « s'en occupe », si on peut disposer en soi du collectif. Pour cela, il faut oser affronter le désaccord, le répertoire des possibles que je peux emprunter, pour moi, au-delà de ce que l'autre fait » (Clot, 2009)

4.2 Des conditions matérielles particulières pour changer symboliquement de répertoires d'action

D'un point de vue très matériel, la plateforme qui rassemble des images de courtes situations professionnelles mais problématiques, peut être utilisée dans les lieux de formation,

comme dans les lieux professionnels (l'école, la circonscription ...) avec des formateurs (IUFM, conseillers pédagogiques...), ou des praticiens constitués en groupe de formation.

D'un point de vue plus symbolique cette fois, l'utilisation de la plateforme comme artéfact, par les débats qu'elle peut initier, permet de mettre à distance les événements tout en s'y reconnaissant comme partie prenante. En ce sens elle contribue à construire un espace transitionnel (Winnicott, 1969) situé entre formation et métier, la distance les séparant apportant le temps de la réflexion.

4.3 Le facteur humain une condition déterminante du processus

Cet artéfact, pourtant, ne prend forme et sens que dans la démarche d'accompagnement qui facilite un travail d'inscription dans un temps partagé (Marpeau, 2013) avec ses pairs et un temps vécu conjointement favorable au développement du genre professionnel (Clot, 1999).

Les extraits vidéos y sont commentés par d'autres enseignants débutants, des enseignants plus avancés et des chercheurs, ce qui permet aux professionnels et/ou aux étudiants de disposer d'un espace de développement professionnel qui prend en compte leurs préoccupations et aux chercheurs de trianguler les analyses. C'est dans ces triangulations et leur accompagnement par le formateur que prend forme la controverse, permettant d'identifier les dilemmes du métier et les tensions d'inter-métiers. Cette triangulation constitue une ouverture sur d'autres choix, d'autres formes de pratiques et d'autres préoccupations (Veyrunes & Durand, 2004) rendant possible un changement de répertoire d'action. Ces mouvements sont alors inscrits dans un temps partagé et vécu conjointement entre professionnels favorable à l'inscription du novice dans le métier et l'inter-métier de l'école inclusive.

En conclusion

Ce travail nous amène à modéliser un changement de paradigme dans la conceptualisation de l'école inclusive dans des configurations plurielles, systémiques et complexes mais aussi de souligner un dispositif de formation plutôt inhabituel et qui pourrait, lui aussi marquer un changement de paradigme.

Tout d'abord un travail sur des situations « ordinaires » construites à partir de la typicité des problèmes professionnels rencontrés et non modélisées à partir d'un référentiel de compétences ou des catégories de difficulté des élèves. Nous pensons que le travail sur « incident » est tout d'abord l'occasion de s'interroger, de se faire déplacer mais aussi d'apercevoir les dilemmes constitutifs du métier et prendre ainsi conscience de la largeur du

spectre de choix possibles dans l'activité professionnelle. Derrière ce point existe un postulat majeur qui veut que si les acteurs agissent de cette manière c'est qu'ils ont de bonnes raisons de le faire, reste à la recherche de comprendre ces raisons et à la formation d'en faire état.

Les novices perçoivent par l'artéfact que le métier est fait de choix entre des positions divergentes, dépendantes du contexte matériel, social, professionnel dans lequel ils évoluent. Le développement professionnel induit est ici sans doute plus proche du « réel du métier » qu'une formation par des modèles experts, le plus souvent inaccessibles en début de carrière et très liés à leurs environnements (fréquemment favorables).

D'autre part, l'organisation matérielle de la plateforme n'oblige pas l'utilisateur à suivre tel ou tel cheminement de navigation, elle permet un travail non linéaire ouvrant à « l'itinérance » (Trocmé-Fabre, 1987). L'utilisateur peut rentrer : par la situation professionnelle problématique à partir de laquelle l'activité de l'enseignant est analysée comme par, les commentaires d'autres enseignants novices, ou par ce qu'en disent les experts ou les chercheurs voire par les vignettes de complément d'information qui encadrent les vidéos. Ces entrées multiples et le sens non imposée de lecture des informations à disposition nous semblent par ailleurs permettre aux différentes composantes de la pratique (Robert & Rogalski, 2002) d'entrer en relation. Cette plateforme est propos à échanger sur les pratiques entre novices sous le regard et accompagnés d'experts.

Enfin le travail dans et avec la différence devient la norme à l'opposé du travail de normalisation par le modèle à appliquer qui était celui des écoles normales par exemple. Reste qu'une évaluation de l'outil et de ses utilisations s'impose pour un développement continu dans l'usage qui soit rationalisé ainsi, d'ailleurs, qu'une réflexion sur cette mutation de fond en formation.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation* (25-26), 15-34.
- Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Créteil: SCEREN-CRDP.
- Benasayag, M., & Del Rey, A. (2012). *Eloge du conflit*. Paris: La Découverte/Poche.
- Bowen, M. (1996). *La différenciation du soi: les triangles et les systèmes émotifs familiaux*. Paris: ESF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éds.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 171-193). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- Clot, Y. (2009). S'attaquer au métier, c'est engager la controverse. *Café Pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/GFENaideClot.aspx> consulté le 27 avril 2013.
- Communauté Européenne. (1996). *Charte de Luxembourg*. Bruxelles: CEE.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. London: Routledge.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 16 (1), 81.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder (CO): Westview Press.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education (HSN°4)*, 19-30.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents: synthèse et mise en débat*. Paris: INRP.
- Guerdan, V., Bouchard, J.-M., & Mercier, M. (2002). *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hornby, G. (2002). Partnerships for positive change in special education. *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 16 (1), 3-13.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris: Centre national de recherche scientifique.
- Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales* (2), 14-22.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'Education*, 32 (3), 525-543.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes* (Vol. 2). Paris: Dunod.
- Leblanc, S. (2012). L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière. *Education & Didactique*, 6 (3), 149-156.
- Leblanc, S., Serres, G., Durand, M., & Ria, L. (2006). Recherche et Formation en «analyse de pratiques». Un exemple d'articulation. *Recherche et Formation* (51), 43-56.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. Leplat (Éd.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique Tome I* (pp. 47-60). Toulouse: Octarès.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse: Eres
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application* (2006, 2ème ed.). Paris: L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs I*(16), 77-95.
- Merini, C., Ponté, P., & Thomazet, S. (2011). *Le maître E dans ses rôles de partenaires. Rapport Final remis à la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME)*. (No. 2).

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2 (4), 505-528.
- Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34 (1), 123-139.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 5-27.
- Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Brotherson, M. J. (1984). *Working with families with disabled members: A family systems approach*. Lawrence: Research & Training Center on Independent Living, University of Kansas.
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO. Document consulté.de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Document consulté.de http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 133-155.
- Veyrunes, P., & Durand, M. (2004). *Le développement de l'activité d'une professeur des écoles lors de séances d'enseignement de la résolution de problèmes mathématiques*. Communication présentée au 7ème biennale de l'éducation, Lyon. de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7007.pdf> (consulté le 12 juin 2013)
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.
- Winnicott, D. W. (1969). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Dans D. W. Winnicott (Éd.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 109-125). Paris: Payot.